XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa
CNIE-2021

La formación docente desde la elucidación del Bildung de Gadamer: una mirada intersubjetiva

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Universidad de Guadalajara, Departamento de Filosofía
cecilia.valencia@academicos.udg.mx

José María Nava preciado
Universidad de Guadalajara, Departamento de Filosofía
jose.npreciado@academicos.udg.mx

Alejandro César Antonio Luna Bernal
Universidad de Guadalajara, Departamento de Filosofía
alejandro.luna@academicos.udg.mx

Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.
Línea temática: Filosofía de la educación.
Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.

Resumen

El propósito de la presente ponencia es realizar una elucidación de la noción de formación docente desde una perspectiva analítica a la luz del concepto gadameriano de *Bildung*, bajo una lectura que permita la comprensión del término y sus repercusiones en el campo de los debates educativos para contribuir a la construcción de una *episteme* sobre su significado e implicaciones en la formación docente.

El análisis sigue el camino del *heurisko*, entendido como una búsqueda que discurre recrea, descubre, y que de acuerdo con Octavi Fullat: "significa hallar, encontrar, descubrir y también discurrir, imaginar, inventar, conseguir algo, obtener. Heurística es el trabajo que procura hacerse con algo, con algún dato o cosa finalmente dada" (2011, p. 67). Se sigue el camino de la elucidación analítica pero también se recuperan narrativas de docentes que relatan experiencias de formación cuya intención es establecer un diálogo de sentidos. Las narrativas se obtuvieron de entrevistas semiestructuradas a docentes en formación, las cuales se seleccionaron de manera intencional para mostrar el carácter dialógico e intersubjetivo de la formación.

Consideramos que esto contribuye a pensar la formación desde una mirada comprensiva, intersubjetiva y compleja, alejada de las visiones técnicas o esencialistas y desde el sujeto concreto en la experiencia finita de la formación dialógica y de la vivencia particular. Aunado a la noción de *Bildung* (Formación) implicamos, como condición necesaria, la intersubjetividad desde los mundos de vida, situados en la cotidianidad, espacio de la experiencia vital donde se comparten creencias, saberes, valores, lenguajes.

Palabras clave: *Bildung, formación, docentes, intersubjetividad.*

Introducción

En las últimas reformas educativas, de diversos contextos, se ha puesto especial énfasis en la formación docente, vista como clave en el cambio y la mejora educativa. Consideramos que este *performance* narrativo requiere ser analizado desde diferentes perspectivas, sustrayéndose de todo discurso esencialista, ingenuo y apriorístico sobre lo que entraña la formación de los docentes, para proyectar una reflexión que recupere la particularidad de este actor educativo.

En este sentido, podemos señalar que la formación comprende dos perspectivas: 1) particular, responde a los móviles del agente, de cultivar sus propios atributos y capacidades, 2) grupal, el agente se asume como perteneciente a una comunidad que comparte creencias, valores y formas de concebirse.

Los procesos formativos para los docentes, en lo general esgrimen argumentos válidos con un sustento ontológico, epistemológico y pedagógico importante; pero, falta acentuar el proceso formativo atendiendo a la singularidad docente, desde sus modos de vida y su intersubjetividad, partiendo de su finitud como agente que debe estar abierto al cultivo de sus capacidades y atributos de manera permanente.

Diferentes disciplinas presentan en sus corpus teóricos conceptos heurísticos que pueden ser fecundos en otros campos, sobre todo cuando se encuentran estrechamente interrelacionados, como es el caso de la filosofía y la educación. Así, en el ánimo de dimensionar lo que entraña la formación docente, quizá convenga enfocar algunas reflexiones sobre este concepto guiándonos por el término *Bildung* (Formación) de Gadamer.

En cierto modo, la formación docente es una experiencia particular, un padecer, en términos de Mélich (2002), que nadie puede revelarnos, por eso la experiencia de cada profesor es fundamental para buscar y proponer su propio proyecto formativo, porque tomar una decisión en esa dirección implica llevar a cabo una reflexión sobre sí mismo. La formación es ante todo *un proceso*. Y cabe decir que es exclusivo del ser humano. "… la formación designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre…" (Gadamer, 2012, p.39).

En los siguientes apartados desarrollamos la noción de *Bildung* desde la mirada de Gadamer, visto como formación en los mundos de vida, referidos a la condición de los actores de la formación docente desde la intersubjetividad.

Desarrollo

El término *Bildung*

En la obra de Gadamer, el término *Bildung* es parte fundamental de las ciencias del espíritu, con otros conceptos como el *sensus communis*, la *capacidad de juicio* y *el gusto*. *Bildung* se puede utilizar para designar dos cosas: a) la cultura que incorpora un individuo y que proviene de su propio entorno; b) el proceso mediante

el cual se internaliza esa cultura. Este concepto no tiene una traducción precisa al español. Su equivalente latino es *formatio* y en inglés se suele traducir como *formation*, de ahí el uso del concepto *Bildung* como *formación.* Según Gadamer, el concepto formación es uno de los productos intelectuales más representativos que surgen en el movimiento intelectual e histórico del romanticismo alemán que nació a finales del siglo XVIII y perduró prácticamente todo el siglo XIX.

La idea planteada por el concepto de formación podría parecer de poco interés o de cierta manera tácita con respecto al conocimiento del ser humano, pero a decir de Gadamer, "conceptos que nos resultan tan familiares y naturales… ocultan en sí un ingente potencial de desvelamiento histórico" (2012, p. 38). De manera que el análisis hermenéutico que hace Gadamer, se centra en cuestionar y explicar los diferentes contenidos de dicho concepto, así como su evolución para poder elaborar una argumentación sólida acerca de por qué la formación representa en parte el verdadero sentido de las ciencias humanas: "la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre" (p.39). Esta connotación comienza a concebirse a partir de Kant y parece encontrar su culminación en Herder, no sin antes haber pasado por el importante filtro de Hegel. Cabe llamar la atención sobre esta definición en el aspecto de que concibe la idea de *dar forma* o *formar.* Esta definición no nos habla de *dar forma* a ningún objeto material, sino que habla de dar forma a *las capacidades naturales del ser humano*.

La idea *formar* o *dar forma* se expresa al llevar a cabo una acción sutil, o de carácter delicado, que acaece sobre un objeto previamente dado. Cuando se dice *dar forma* nos parece que es más normal que se piense que el objeto al cual se le da forma es un objeto necesariamente material. Empero, la definición de formación que nos ocupa atañe a objetos no materiales, no se trata pues de la forma de una escultura; lo que queremos decir con el ejemplo antes explicado, es que, así como se *da forma* a lo material, se puede dar forma a las capacidades no materiales, en este sentido se habla de formación. Quizá convenga, llegado este punto, aclarar un poco la idea de capacidades naturales, ¿qué es eso que nos hace pertenecer a todos al mismo conjunto de seres humanos?, es evidente que deben existir similitudes entre personas, éstas son las capacidades naturales. Lo que intenta expresar esta idea de formación es que las capacidades naturales existen y se pueden desarrollar. El *dar forma* es desarrollar las capacidades naturales pertenecientes a la psique del individuo.

Por otro lado, llamemos la atención sobre la manera en que Kant presenta su definición, pues dice que el ser humano *da forma* a sus capacidades naturales. Ello implicaría decir que el ser humano *se da la forma a sí mismo,* esto indica autonomía y es una característica propia del concepto formación. Es decir, el concepto formación incluye en su contenido la cualidad de ser: 1) propio del ser humano y, 2) la de ser desarrollada por la propia voluntad de éste. Lo que quiere decir es que el sujeto es consciente de su propio proceso de culturización y desarrollo, dado que este desarrollo es autónomo y beneficioso para la subsistencia espiritual del ser humano, es por lo tanto su deber ocuparse por éste.

Así pues, el fin de la formación se podría esbozar como la humanización de la persona, entendiendo por ésta el desarrollo máximo del conjunto de las capacidades naturales de todo hombre de manera libre y autónoma, y no determinada por un ideal de divinización, en beneficio de toda persona.

La formación y la intersubjetividad

El docente no es un profesional que se encuentre plenamente formado, a pesar de que sus estudios de formación inicial culminan de manera inevitable; esto significa que las capacidades de abstracción y sensibilidad están sujetas a seguirse desarrollando durante todo el ejercicio profesional.

El docente necesita seguir su formación tomando en cuenta las condiciones de su contexto y sus circunstancias, necesita formarse en la lengua de una comunidad, en las tradiciones, los saberes, la cultura y la convivencia, convirtiendo su vocación en un ejercicio de reflexión espiritual, de apertura a distintas posibles formas de conocimiento, que va más allá de la mera percepción. Pero en este ejercicio reflexivo, el docente abandona su perspectiva individual cuando interacciona con otros pares, porque descubre su capacidad de comprender distintos puntos de vista sobre la práctica docente. Si nos atenemos a los puntos de vista de Gadamer, los profesores estarían cultivando su ser espiritual general dejando de lado la particularidad.

La generalidad y la particularidad no son entendidas aquí como referentes a un concepto, no se trata pues de una generalidad y particularidad lógica, más bien se refiere a una capacidad de apertura a distintas posibles formas de conocimiento, que va más allá de la mera percepción. Una vez percatado el sujeto de la generalidad, se mueve dentro de éste su elemento, es decir, el sujeto se concibe a sí mismo como una conciencia en movimiento y a la vez en formación; dicha conciencia, apegándonos a la filosofía de Hegel, pasa por un repetitivo proceso de enajenación, el cual lo podemos entender como la parte necesaria del movimiento dialéctico de la conciencia para poder retornar a sí misma. Este retorno de la conciencia a sí misma representa un aspecto básico de la formación, y es, junto con el ascenso a la generalidad, la esencia de lo que la formación es: “reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (Gadamer, 2012, p.43).

Aquí las ideas de Gadamer nos remiten al concepto de tacto y al de memoria. La idea que Gadamer propone es que, lo que logra concebir este tacto y esta sensibilidad en el sujeto, es un proceso de formación, y no que dicho proceso corresponde a la memoria. De hecho, la memoria tampoco es una capacidad de privilegio, sino que también tiene que ser formada.

El argumento de Gadamer es que la memoria no recuerda hechos fortuitos ni tampoco todos los hechos del pasado. La memoria sólo recuerda lo que el sujeto elige recordar. Esta capacidad de discriminación de recuerdos sólo es adquirida mediante la formación de la memoria.

> La memoria tiene que ser formada, pues memoria no es memoria en general y para todo. Se tiene memoria para unas cosas, para otras no, y se quiere guardar en la memoria unas cosas, mientras se prefiere excluir otras. (Gadamer, 2012, p.45)

Por su parte, tacto es una afección de las personas, pero según Gadamer, "las ciencias del espíritu también hacen función del tacto, entendido como una manera de conocer o una manera de ser" (2012, p.46). Las ciencias del espíritu mantienen cierto cuidado en cuanto a su objeto de investigación, mantienen la cualidad de escoger cierto tipo de conocimiento y observarlo de manera particular, y dado este carácter de la formación se encuentra para el sujeto la capacidad de desarrollar tacto, por lo que Gadamer plantea que, lo que Helmholtz llama tacto, está sujeto a la formación y es cualidad de las ciencias del espíritu. El punto importante en esta disquisición entre el tacto y la memoria como caracteres que tienen que ser formados, es que no representan una mera capacidad o cualidad de ciertos comportamientos humanos, sino que son producto del "ser en cuanto devenido" (Gadamer, 2012, p.46). Es decir, estas cualidades son propias del hombre, pero se darán en cuanto las desarrolle mediante un proceso. Formación es, para Gadamer, la característica esencial de las ciencias humanas es el aporte que los conocimientos de estas ciencias proporcionan a las personas.

La formación situada del docente nos remite a la comprensión de la llamada *vida cotidiana* que "…se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí" (Mélich, 1994, p. 69). El mundo de vida se da en un horizonte espacio- temporal en el cual discurren las vivencias, pensamientos, acciones, del orden espontáneo o irreflexivo, es el mundo del actuar y no del pensar, el mundo de primera mano, el originario, el del simple vivir de nuestra actitud natural, llamado también el horizonte originario (Husserl, 1992).

Desde esta mirada, la formación del docente remite a horizontes de mundo que son irrepetibles, inciertos, impredecibles e intransferibles. Convendría afrontar la incertidumbre de las prácticas docentes y promover una reflexión de la experiencia reconociendo la cotidianidad como su horizonte originario. A pesar del perspectivismo y el relativismo del horizonte de vida, éste puede ser comunicado a través del lenguaje, ya que para Gadamer:

> El lenguaje es en realidad la única palabra cuya virtualidad nos abre la posibilidad incesante de seguir hablando y conversando y la libertad de decirse y dejarse decir. El lenguaje no es una convencionalidad reelaborada ni el lastre de los esquemas previos que nos aplastan, sino la fuerza generativa y creadora, capaz de fluidificar una y otra vez ese material. (2002, p. 201)

Es por el lenguaje como la experiencia de la formación se muestra a otros, es lenguaje y a la vez pensamiento, puesto que pensar significa pensarse: "Y pensarse algo significa decirse algo" (Gadamer, 2002, p. 196). Para comprender esta tesis, Gadamer recurre a la imagen que desarrolla Aristóteles cuando señaló el camino de toda experiencia para llegar al concepto y a lo universal a través de un cúmulo de experiencias que luego, en el plano vivencial, se reconocen como idénticas. Si bien los aprendizajes se dan en horizontes de mundo, estos implican la comunidad con los otros, por tanto, no se quedan en un plano solipsista sino que se comunican a través del lenguaje al reconocerse como experiencias intersubjetivas, puesto que "lo que nos ocurre en el lenguaje, nos ocurre también en la orientación vital: estamos familiarizados con el mundo preformado y convencional"

(Gadamer, 2002, p. 197), porque la práctica de un educador no es solamente lo que se ve, sino lo implícito e intangible, producto de un horizonte vital. Al respecto Toscano ha señalado:

> Afirmaríamos que la práctica es no sólo *lo que se ve,* sino también lo que hay detrás de *lo que no se ve*, o lo que es lo mismo, que nuestros actos como profesionales están guiados y justificados por un conjunto de ideas, creencias, concepciones, del tipo: "a los alumnos hay que formarlos para…", "hay que trabajar estos contenidos porque…", "la mejor manera de enseñar es…", "el tiempo y el espacio lo organizo así porque…", "conocer consiste en…" "la escuela debe servir para…" (1994, p.76).

Este horizonte vital, conformado por creencias y concepciones, todas ellas heredadas del mundo de la cultura docente y escolar, se ponen en tensión cuando el propio profesor las cuestiona desde la autorreflexión y el análisis propio, por eso, transformar no es un asunto técnico centrado en cambiar las formas de hacer sino, fundamentalmente, un cambio de actitudes, de creencias y de concepciones: Un cambio del propio docente y, en consecuencia, de su pensar y de su actuar.

Por eso, el lenguaje es una experiencia que conduce a evidenciar lo que la cotidianidad ya no es capaz de mostrar al estar inmersa de mundo, si bien, los horizontes son situados, las vivencias son intersubjetivas en el sentido de ser reconocidas aún en su diversidad y su particularidad, ¿Cómo se podría explicar ese reconocimiento de la identidad?, la respuesta es que en el mundo hay intersubjetividad, esto es, hay un otro que comparte el horizonte de sentido y, por tanto, un mundo común. En dicho horizonte las relaciones de otredad o alteridad tienen un peso importante.

Gadamer señaló que el encuentro con el *otro* se puede concebir de tres maneras: el *otro* como instrumento, el *otro* como *analogon* y el *otro* como apertura. En la primera connotación, el otro como instrumento, se plantea una relación previsible, donde el *otro* es instrumento para mí al estar en disposición de mis propios fines. El *otro* visto como *analogon* se distingue como persona, como distinto del tú, al cual refiere, pero desde su propia posición; no es un tú encarnado en un tiempo o espacio inmediato, sino mediado por una otredad reflexiva o ideal. El *otro* como apertura aparece encarnado en un contexto, en una situación, en un espacio y tiempo finito: hay que hacer hablar al otro para así dejarse hablar por el otro, en un acto comprensivo: "la apertura hacia el otro implica, pues, el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí" (Gadamer, 2001, p.343).

En la formación de los docentes, esa otredad referida desde la apertura, conlleva a dimensionar el papel del acompañamiento situado, donde el diálogo sobre la experiencia particular del docente cobra relevancia por encima de los determinismos de la planificación o de lo esperado de antemano, lo que conduce a concebir la formación no desde la imposición de un código prescrito, ni desde la lógica de una burocratización de las tareas, ni desde una teoría determinada, sino desde la comunicación vista como apertura, como un dejarse revelar en la palabra para mostrar la experiencia desde la vivencia, el acto comunicativo en la formación revela una vivencia particular del formador.

En esos actos comunicativos es importante destacar al otro, no como instrumento que sólo cumple mandatos o ejecuta las disposiciones provenientes de los programas educativos, ni como un *analogon* donde el sujeto en formación es ideal referido desde dispositivos mediáticos, sino como un sujeto encarnado en un espacio finito, en un contexto situado: su aula, sus alumnos y la propia comunidad, vistos como un horizonte de sentido. Las preguntas que podrían orientar una formación situada son: ¿Cómo construye el docente su práctica desde la configuración de estas dimensiones, de estos espacios, de esas realidades?, ¿Cómo le imprime un sentido particular desde su mismidad, sus valores, sus atributos, sus preferencias, sus inclinaciones y su propia idiosincrasia?, ¿Por qué a pesar del sentido situado de la práctica es posible encontrar elementos que compartimos reconociendo la insoslayable particularidad de los contextos?

Lo que permite ese encuentro, esa posibilidad intersubjetiva, es lo que Gadamer llamó la comprensión, la cual no es un método, sino que es un acto, un desplazarse uno mismo al otro, donde el yo y el tú se vinculan en un horizonte común en continua mediación, un nosotros, por tanto. Gadamer ha dicho al respecto: "esto es lo que tiene que hacerse oír en la teoría hermenéutica, demasiado dominada hasta ahora por la idea de un procedimiento, de un método" (2001, p.360). Así, la formación para Gadamer implica un acto comprensivo que conlleva la comunicación o un desvelar la palabra para mostrar con ello la experiencia de yo y del otro en la vivencia intersubjetiva, mediada por el lenguaje como acto comunicativo de fusión de horizontes, de comunidad, de intersubjetividad y de encuentro. Veamos algunas narrativas de docentes en formación:

> Considero que lo más importante en mi formación es la empatía. Porque me da confianza a la hora de realizar mis prácticas, a la hora de expresarme frente al grupo, en el momento en que a lo mejor yo tengo una dificultad y se la quiero compartir al maestro, si no me da como la confianza, si no hay esa comunicación quizá no se la diga. Quizá se me dificultó algo y por esa falta de comunicación no logré aprender de su experiencia (Entrevista docente 1)

> Es importante que el formador sepa transmitir eso que él sabe, que lo sepa transmitir hacia nosotros porque no sé, quizá no estamos a veces en el mismo nivel que el tutor y habrá cosas que no comprendamos, entonces, siento que también el maestro debe ponerse al nivel de los alumnos para poder explicar y llegar juntos a una mejor comprensión (Entrevista docente 2)

El papel de la comunicación, visto como empatía y respeto, es significativo para estos docentes en formación:

> ¿Qué debe tener un acompañamiento?, más que nada, tener comunicación, sabernos entender "qué es lo que quiere usted que haga" pero también el ser flexible al decir "ah, usted quiere que yo haga esto, a lo mejor usted quiere que vea toda la semana todas las materias, pero maestro compréndame esta parte de que el lunes y martes no vamos a tener clases, entonces sea flexible", la flexibilidad siento que también es muy importante y forma parte de la buena comunicación (Entrevista docente 3).

> Sobre todo, el respeto tanto de alumnos a maestros, como de maestros hacia nosotros, y que el maestro sea una guía, que me diga sí por aquí, sí vas bien o sabes qué, aquí vas mal, te ayudaré a esto, siento que también esa parte es importante (Entrevista docente 6).

Conclusiones

El proceso formativo en cualquier docente es el inicio de una concepción del trabajo educativo a partir de la cual se desprende el resto de su compromiso como educador; recuperando la naturaleza de su trabajo que actúa en favor de su encargo en el aula. Esto implica pensar que todo el profesorado, en mayor o menor medida asume el compromiso con cierta seriedad; por lo cual, pensar en un esquema de formación para las y los docentes, desde sus propios contextos, ocupaciones y denuedos podría ayudar a cumplir de manera comprometida con el trabajo en la escuela.

Por otra parte, el concepto de formación nos remite al docente en constante transformación, como una conciencia en movimiento. Es importante destacar esta idea dado que tradicionalmente se suele aducir que se nace profesor o profesora con ciertas habilidades o con nulas habilidades para la docencia, de lo cual se deduce erróneamente que dichas habilidades ya no pueden ser cambiadas. El problema de esta concepción es creer que una persona nace con una vocación acabada y ya no se puede desarrollar o cambiar en el transcurso de la vida, como si no se tuviera la capacidad de crear cosas nuevas.

Por otra parte, el papel que tiene el lenguaje, visto como conversación o diálogo, es fundamental para valorar el rol de la escucha, entendida como un acto ético en tanto responsabilidad con el otro y consigo mismo, un otro que representa apertura y posibilidad de ensanchar los límites de la comprensión fundada en el reconocimiento de la otredad. Pensar la formación desde esta perspectiva es considerar que formarse no es sólo adquirir competencias, habilidades y conocimientos, sino formar un *ethos*, en el sentido de una autoconciencia que se despliega y se compromete consigo misma. La formación deberá, bajo este imperativo, centrarse en reconocer al formador como persona con mundo e historia. Discurrir por sus prejuicios reconociéndolos para luego hacerlos visibles desde un mostrar la condición de finitud del formador como sujeto en continua transformación.

La formación tendría que partir del reconocimiento del docente como persona, dar la palabra y ejercitar la escucha cultivándola como una virtud que conlleva al reconocimiento del otro como acto de apertura y autodesarrollo.

Referencias

Fullat, O (2011) *Antropología y Educación.* Puebla, México: Universidad Iberoamericana Puebla.

Gadamer, H. (2001). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. (2002). *Verdad y Método II.* Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gadamer, H. (2012). *Verdad y Método.* Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Hegel, G. (1984). *Propedéutica Filosófica: Teoría del derecho, Moral y Religión*. Ciudad de México, México: UNAM.

Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. España: Paidós I.C.E./U.A.B.

Kant, I. (2010). *Critica de la razón pura.* Madrid, España: Gredos.

Mélich. J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.* España: Antropós.

Mélich, J. C. (2002). *La filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.

Toscano, J. M. (1994) El diario del profesor, un recurso para cambiar la práctica. *Antología Básica: El Maestro y su Práctica Docente* (pp. 76-81). Ciudad de México, México: UPN.